

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Коррекционная работа по формированию диалогической речи у детей с
умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках
ручного труда**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А.В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Спирина Ольга Михайловна,
обучающийся ОЛИГ-1601z группы

подпись

Научный руководитель:
Чебыкин Евгений Васильевич,
к. п. н., доцент кафедры теории
и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	6
1.1. Понятие «диалогическая речь».....	6
1.2. Особенности развития диалогической речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	9
1.3. Роль ручного труда в формировании диалогической речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	14
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)	23
2.1. Организация и выборка исследования.....	23
2.2. Методы и результаты констатирующего этапа исследования.....	25
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА.....	43
3.1. Комплекс упражнений по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках ручного труда.....	43
3.2. Апробация комплекса упражнений по развитию диалогической речи на уроках ручного труда. Проведение формирующего эксперимента.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

В социально-экономической сфере Российской Федерации в последнее время произошли значительные изменения, особенно эти изменения коснулись системы образования и ее нормативно-правовой базы. Документально отмечена жесткая необходимость в активном привлечении внимания общества к проблемам образования в общеобразовательных организациях [1]. В соответствии с пунктом 6 федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) все обучающиеся должны овладеть коммуникативными навыками, а также принятыми в обществе нормами социального взаимодействия. Особый акцент в разделе «речевая практика» был уделен именно диалогической форме речи, что и определяет актуальность данного исследования [2].

Общение представляет собой основной вид деятельности человека, обуславливающий сущность человека как части социума. Общение обеспечивает полноценное развитие и реализацию личности человека. Оно также выступает как самая первая потребность человека, своевременное появление которой считается одним из основных показателей нормативного развития. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями (или умственной отсталостью) данная потребность формируется гораздо позже, в отличие от нормативно развивающихся сверстников.

Человек нуждается в общении на всех этапах его развития. Однако только благодаря взаимопониманию между участниками общения становится возможным возникновение успешного межличностного взаимодействия. Процесс общения определяется отражением черт взаимодействующих людей, их взаимоотношениями, а также способами осуществления ими совместной деятельности. Отсюда следует вывод, что понимание одним собеседником другого – это основная составляющая часть успешной

коммуникации.

В современных исследованиях многих педагогов и психологов можно найти ответы на вопросы этиологии и патогенеза сниженных темпов психического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также информацию об особенностях их игровой и познавательной деятельности. Данными проблемами занимались такие исследователи, как Л. С. Выготский, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн и др.

Недостаточно изучено общение детей с интеллектуальными нарушениями, в то время как развитие диалогической речи является важнейшим фактором социализации ребенка и компенсации нарушений в его развитии.

Проблема исследования: каковы педагогические условия вовлечения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста в формировании диалогической речи на уроках ручного труда.

Объект – диалогическая речь обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста.

Предмет – процесс формирования диалогической речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста на уроках ручного труда.

Цель исследования – на основе анализа источников разработать комплекс упражнений по формированию диалогической речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Гипотеза исследования – формирование диалоговой речи у умственно отсталых младших школьников будет происходить успешнее при условии использования дополнительной целенаправленной коррекционно-развивающей работы на уроках ручного труда.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие задачи исследования:

Задачи исследования:

1. Изучить нормативную, учебно-методическую, психолого-педагогическую, справочную литературу по теме исследования.
2. Исследовать особенности формирования диалогической речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста.
3. Провести констатирующий эксперимент, с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста.
4. Разработать комплекс упражнений по формированию диалогической речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках ручного труда.

Методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Изучение психолого-медико-педагогической литературы.
3. Наблюдение за детьми в процессе научно-практической, игровой деятельности.
4. Беседа с детьми, родителями, педагогами.
5. Эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).
6. Количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Экспериментальная база исследования: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Структурно работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

1.1. Понятие «диалогическая речь»

В настоящее время перед коррекционной педагогикой поставлен вопрос о том, что необходимо всестороннее и гармонично развивать обучающихся с различными особенностями в развитии (психофизиологическими недостатками) с целью их дальнейшей успешной социализации. Для этого обязательным условием является создание таких условий, которые будут оказывать благоприятное влияние на личностное становление таких обучающихся, одним из основных компонентов личности которого будет диалог и диалогическая форма речи [25].

Многими исследователями отмечается рост обучающихся, имеющих различные физические и психические отклонения в развитии, причинами которых являются биологические, экологические и психологические факторы и их сочетания. Большую часть нарушений у обучающихся составляют нарушения на уровне интеллектуального развития.

Изучение людей с отклонениями в умственном развитии и их особенности психического развития берет начало в отечественной педагогике с середины XIX века. Данными исследованиями, а именно, диагностикой и коррекцией по данному направлению, занимались такие исследователи, как Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, М. С. Певзнер и другие.

Педагоги, психологи и социологи признают, что диалог представляет собой не только информационный обмен между людьми, но и воздействие на оппонента для того, чтобы изменить его взгляды и поведение. Это

необходимая предпосылка в развитии и функционировании всех социальных систем. Благодаря ей обеспечивается и устанавливается связь между людьми, передается социальный опыт, происходит процесс разделения труда, а также обеспечивается организация совместной деятельности, управление и передача культурного опыта. Общение между людьми – это процесс, посредством которого происходит передача, формирование, уточнение и развитие информации. Коммуникация несет в себе взаимоотношение между людьми, имеющими высшую ценность. Взаимодействие людей – это состояние, без которого они не могут познать реальность, эмоциональные отношения и поведение.

Большая часть научных исследований начинается с изучения особенностей межличностных отношений между обучающимися с умственной отсталостью (А. А. Леонтьев). В них в первую очередь изучаются такие параметры, как функции речи (планирующая, регулирующая), мотивация обучающихся с умственной отсталостью в различные возрастные периоды (Д. И. Бойков, Э. И. Разуван) и т. д. Однако все эти исследования проводились по разным направлениям и решали разные задачи.

По мнению А. Н. Джуринского зарубежные исследователи имеют достаточно большой опыт в воспитании и организации специальных мероприятий этического характера. В отечественной же педагогике формирование и развитие диалогической формы речи у обучающихся младшего школьного возраста представляет собой процесс совместной учебной и общественной деятельности коллектива обучающихся, в общем развитии речи обучающихся и их нравственном воспитании [29].

В работе «Общение как фактор воспитания», представленной А. В. Мудриком, проблема формирования и развития диалога у обучающихся младшего школьного возраста представлена достаточно полно [30]. Здесь обучающийся представлен в качестве субъекта общения, а котором выделяются как внешние условия, так и определенные предпосылки развития

обучающегося во внутреннем плане, например:

- 1) общение как потребность в эмоциональном контакте у обучающегося и потребность в нем;
- 2) наличие у обучающегося определенных социальных установок, состоящих из разных структурных компонентов: познавательного, аффективного, поведенческого компонентов.

Одним из поведенческих компонентов у обучающегося младшего школьного возраста (субъекта общения) являются именно коммуникативные умения. По мнению А. В. Мудрика, коммуникативные умения проходят процесс формирования и развития исключительно во взаимодействии с окружающими и во время жизнедеятельности, а успешность и скорость освоения данного процесса зависят от степени осознанности их развития, а также наличия целенаправленного воздействия со стороны педагогов. Здесь же автором описываются типы общения между обучающимися, а также формулируются наиболее эффективные педагогические условия для результативного руководства процессом общения.

Имеющийся на данный момент историко-педагогический опыт свидетельствует о том, что в процесс развития обучающихся младшего школьного возраста необходимо обязательно включать именно учебно-воспитательный процесс. А одним из его главных условий, по мнению многих исследователей, является личный пример педагога, который также является субъектом общения, только эффективным.

Исследователями В. В. Ветровой, Р. В. Овчаровой и другими предлагается подготовительный диагностический этап, направленный на изучение личности каждого обучающегося в рамках класса или группы. Однако специфика развития индивидуальных коммуникативных навыков у обучающихся младшего школьного возраста не входит в компетенцию этих исследователей. Под коммуникативными навыками школьников эти исследователи понимают обучающимися способы выполнения действий в процессе общения, которые дети осваивают в зависимости от характера их

взаимоотношений с собой, с одноклассниками и степени эмоционального благополучия каждого обучающегося в процессе общения [3].

1.2. Особенности развития диалогической речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Большой объем исследовательского материала, посвященного диалогу, показывает сложность и многомерность этого явления. О. С. Ахманова дает следующее определение понятия диалогу «одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора». Это определение подчеркивает такой важный аспект организации диалога, как форма речи, например, наличие адресата, общая тема высказываний [1].

В лингвистическом энциклопедическом словаре диалогический или диалогический язык определяется как «форма (тип) языка, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на лингвистический состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль языка в речевой деятельности адресанта». Это определение включает в себя не только наличие адресата и адресанта, формальное и содержательное единство реплик, но и конститутивный момент – формирование языковой композиции высказывания адресанта под влиянием адресата [1].

Анализируя данные определения диалога, можно выделить следующие характеристики: наличие не менее двух собеседников, между которыми происходит прямой обмен объяснениями; непринужденность языковой среды; альтернативная адресация языка, обязательная смена говорящего; одновременное восприятие речи на слух, подготовка и выполнение личных высказываний; большое значение невербальных средств общения (мимика, жесты); постоянное изменение языковой ситуации.

Авторы сравнивают понятие диалог, как формы вербального общения, с монологом. Л. П. Якубинский в своем исследовании говорит о переплетении диалога и монолога «существует ряд переходных явлений, например беседа в условиях досуга, которая характеризуется более медленным темпом, более крупными компонентами и более осознанным языком, чем быстрый разговор [30].

Л. В. Якубинский отмечает значение невербальных средств общения, которые иногда оказывают важную роль реплики в диалоге, заменяя словесное выражение. Использование невербальных средств общения при диалоге может передать больше информации. Мимическая реплика опережает речевую [40].

Сотрудничество в языковой деятельности во время монолога требует особого объяснения как форма языка, сосуществующая с диалогом.

Диалогическое общение – это сфера проявления речевой деятельности человека. Речевое общение в форме диалога – это конкретное воплощение языка в его определенных средствах, определенная языковая структура [40].

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе языкового развития ребенка и занимает центральное место в общей системе труда по языковому развитию. Изучение диалога можно рассматривать как цель и средство практического овладения языком.

Овладение различными аспектами языка является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи помогает ребенку самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции. Педагог должен обеспечить, чтобы каждый ребенок легко и свободно вступал в диалог со взрослыми и сверстниками. Необходимо научить детей выражать свои просьбы словами, отвечать на вопросы взрослых словами и постепенно уделять больше внимания качеству ответов детей, учить отвечать как в краткой, так и в развернутой форме, не отклоняясь от содержания вопроса.

Д. Б. Эльконин в своих исследованиях отмечает, что диалогическая

форма речи ребенка в раннем детстве неотделима от деятельности взрослого. Анализируя этапы усвоения обучающимся грамматического строя родного языка, автор отмечает, что язык ребенка приобретает связный характер и позволяет выразить многие отношения [43].

Это явление наблюдается и в младшем школьном возрасте. Если разговаривают дети между собой, в их репликах можно услышать и сокращения и разнообразные отклонения от норм, употребление разговорных (просторечных) слов. А когда те же дети рассказывают (описывают, рассуждают) перед группой сверстников, они стараются пользоваться литературным языком.

Рассмотрим диалогическую речь у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для умственной отсталости характерна более или менее равномерная недостаточность как предпосылок интеллекта (внимание, память), так и его высших функций (способность к сопоставлениям, обобщениям, анализу и синтезу, способность к творческому, оригинальному и абстрактному мышлению, к самостоятельным суждениям и умозаключениям). С точки зрения языкового развития, дети с умственной отсталостью представляют собой очень разнородную категорию. Среди них есть дети, которые совсем не говорят, а также владеют небольшим количеством слов и простых фраз, а также дети с формально развитым языком. Для данной категории обучающихся характерно: ограниченное пониманием разговорной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и изоляция языка от деятельности, с другой.

В. Г. Петрова в своих исследованиях отмечает, редкость возникновения диалога по инициативе обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), низкий интерес к окружающему миру. Инициатором общения выступает взрослый, который намеренно вовлекает ребенка в разговор и сознательно прилагает к этому определенные усилия. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) могут демонстрировать неадекватную реакцию на обращение собеседника.

Данная реакция обусловлена особенностями, характерными для речевой деятельности данной категории обучающихся [3].

Развитию диалогической речи обучающихся с умственной отсталостью препятствует недостаточный жизненный опыт, сниженный интерес к окружающему. В. Г. Петрова утверждает, что трудности при диалогической речи возникают из-за перехода позиции говорящего на позицию слушающего [35].

Наряду с этим обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют трудности в использовании имеющихся знаний в подходящий момент, что снижает их участие в диалоге. В. Г. Петрова в исследованиях говорит о «так называемой речевой замкнутости детей с интеллектуальными нарушениями» [35].

Трудности в организации разговора в основном связаны с тем, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уклоняются от разговора. Отвечая на вопросы взрослых, они молчат, иногда при этом плотно шевеля губами, как будто не могут начать говорить. Нередко обучающиеся с умственной отсталостью используют в своей речи невербальные средства общения, поясняя своё высказывание. В речи обучающихся имеется склонность к эхолалии. Дети повторяют все или часть вопросов вместо того, чтобы отвечать на них. Сложности в участии в разговоре можно объяснить бедностью активного словарного запаса и недостаточным усвоением грамматической структуры родного языка. Встречаются обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые могут поддержать простой разговор с ограниченным словарным запасом.

Развитие устной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется на всех этапах образовательного процесса, в том числе и на уроках по ручному труду. Следует отметить, что во время диалога необходимо практически одновременно выполнять несколько операций: слушать и понимать

собеседника, обдумывать ответ, своевременно отвечать и постоянно следить за развитием мыслей собеседника. Поэтому на уроке педагог должен: научить детей отвечать на вопросы правильно построенными предложениями, логично, без пропусков и пропусков, последовательно и подробно излагать свои мысли [16].

Неадекватное построение диалога препятствует развитию связного устного представления мыслей. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют удовлетворительный словарный запас и знания по теме разговора. У обучающихся с умственной отсталостью возникают трудности, они не могут дать связное и полное описание того, что произошло. Педагог должен помочь обучающемуся выразить свои мысли вопросами или частичным продолжением своего рассказа. Использование картинок, диаграмм и таблиц, делает историю обучающегося с умственной отсталостью более полной и подробной.

Одним из показателей того, насколько ясна речь обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), является соблюдение устных инструкций. Обучающийся должен не только понимать инструкцию, но и помнить ее.

Устное задание педагога используется в случаях, когда:

- задание состоит из одного звена и включает в себя только одно действие обучающегося (например, «подойти к доске» или «возьми книгу»);
- задание связано с обычной школьной или домашней жизнью (например, «мыть руки», «включать свет»);
- задание повторяющееся и знакомое задание (например, «стереть с доски», «застегнуть рубашку»).

Однако это нельзя полностью отнести к обучающимся с более выраженными нарушениями поведения и трудоспособности. Из-за определенных нарушений они могут быстро потерять поставленную задачу и заменить ее другой, которая ранее выполнялась повторно.

1.3. Роль ручного труда в формировании диалогической речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

По мнению Т. С. Жидкиной трудовое обучение учащихся с интеллектуальными проблемами является главным звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе. Это связано с огромным значением трудовой подготовки в социальной адаптации школьников с интеллектуальными нарушениями [18].

В процессе трудового обучения коррекция дефектов умственного и физического развития младших школьников состоит в формировании у них интеллектуальных трудовых умений, в развитии точности, ловкости, координации тонких движений рук. Для этого учеников обучают умениям ориентироваться в задании. Анализировать объект, актуализировать прошлый опыт, предварительно планировать ход работы над изделием. Все эти действия требуют проговаривания для большего понимания. Весь урок трудового воспитания построен таким образом, что учитель ведет диалог с каждым учеником индивидуально. Проговаривается последовательность действий, разбор образца, используемые материалы и инструменты, ход действий планируемой работы, сравнение готового изделия с образцом. В конце занятия проводится рефлексия, т. е. проговаривается результат, анализ выполненной своей работы, какую оценку поставил бы обучающийся себе за выполненную работу. Из этого следует, что уроки ручного труда способствуют развитию диалоговой речи детей. Так же на уроке используются физкультурные минутки, где тоже используется диалогическая речь [15].

А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский и другие в разные периоды развития олигофренопедагогики занимались проблемой трудового

обучения и воспитания. Авторы отмечают, что знания, полученные обучающимися на уроках труда, повышают уровень их интеллектуального развития и служат основой для формирования у них трудовых навыков.

Психологически и практически образовательная организация призвана готовить подрастающее поколение к сознательной и активной работе на благо общества. Поэтому в школах активно проводится трудовое воспитание обучающихся, что в самом широком смысле способствует формированию мировоззрения, развитию нравственных качеств, формированию воли и характера.

В образовательных учреждениях, выполняющих как специальные задачи воспитания, так и задачи трудового воспитания, в связи с наличием того или иного дефекта они дополняются рядом специфических задач. Логика и последовательность производственных процессов, необходимость воспроизведения и применения на практике ранее изученного учебного материала при выполнении рабочего задания побуждают обучающегося с умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) понимать и понимать элементы образовательного и производственного процесса и способствуют исправлению недостатков развития [14].

В своей книге «Педагогическая коррекция» В. П. Кащенко подчеркнул роль труда в коррекции обучающегося с умственной отсталостью. Он считал: «Работа ребенка – это не только источник его профессиональной подготовки, но и социального воспитания» [22].

Благодаря трудовой деятельности в воспитании обучающихся с умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) происходят следующие положительные изменения, В. П. Кащенко писал, что: «Ребенку нужно дать интересную и связную потребность проявлять личную инициативу в плане работы, усидчивости, сосредоточенности и внимания» [22].

В. П. Кащенко в исследованиях предлагал выполнять более длительные задачи от получаса до нескольких дней и недель, что может помочь развить

культуру интереса. Благодаря трудовому обучению обучающиеся с умственной отсталостью отвлекается от нежелательных, негативных интересов, у них возникают новые интересы, развивается общая активность. В образовательной организации трудовое обучение помогает конкретизировать и исправить нечеткие представления и понятия обучающихся об окружающем мире. В процессе трудового обучения обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) узнают о свойствах материалов и инструментов, сравнивают их и устанавливает отношения между ними. Планирование работы способствует развитию у обучающихся мышления.

Среди обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) есть обучающиеся с недоразвитием двигательной сферы. В. П. Кащенко считает: «Ритм работы и соблюдение определенной рабочей позы приводят к исправлению этих недостатков. Трудовое обучение влияет на формирование волевой и эмоциональной сферы обучающихся с умственной отсталостью. Обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требуется индивидуальный подход, чтобы исправить недостатки в волевой и эмоциональной сферы. Индивидуальный подход к распределению трудовых заданий помогает устранить не только основные недостатки, но и вызванные ими последствия» [22].

А. А. Гнатюк считает, что в психологической подготовке к трудовому обучению, особое внимание должно быть обращено на развитие органов чувств и опорно-двигательного аппарата, обучение способности слышать, наблюдать, анализировать и развивать пространственные и количественные представления. Это обеспечивает высокую чувствительность к раздражителям — сигналам, правильность и координацию движений, взаимодействие анализаторов. В образовательной организации, адаптирующей основные общеобразовательные программы, это задание особенно актуально, поскольку сенсомоторная культура у обучающихся с

умственной отсталостью не очень высока. Устранение сенсомоторных дефектов происходит в рамках практических занятий на уроках ручного труда, в помещении образовательной организации или в рамках другой практической деятельности, в которой обучающиеся овладевают всем комплексом необходимых трудовых навыков [13].

На занятиях трудового обучения и в процессе работы по дому обучающиеся с умственной отсталостью получают первый опыт коллективного труда. В процессе ручного труда развиваются познавательные интересы, закрепляются знания, полученные на занятиях.

Предметные уроки позволяют учащимся познакомиться с действительностью и работой людей в городе и деревне. На уроках ручного труда используются знания и навыки, полученные в классе: умение измерять, измерять. Эта взаимосвязь между работой и учебой приводит к более сознательному усвоению учебного материала, обогащению языка обучающихся с умственной отсталостью и развитию их мышления. Все виды деятельности обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требуют учета их возраста и индивидуальных особенностей.

При выборе объектов труда и распределении рабочих заданий между обучающимися с умственной отсталостью необходимо учитывать их профессиональную подготовку, состояние здоровья и интересы. Обучающимся часто относительно легко вызвать желание работать. Однако это желание не всегда стабильно. Это потому, что у многих обучающихся желание работать развивается быстрее, чем способность к трудовым усилиям.

Мышечная слабость, недостаточное развитие мелких мышц, плохая координация движений, нестабильность интересов и внимания, а также недостаточное овладение рабочими навыками приводят к тому, что обучающиеся с умственной отсталостью быстро устают и, как следствие, нежелание работать, поэтому правильная дозировка и выполнимость рабочих задач имеет особое значение. Б. С. Братусь в своих работах предупреждает о

«срыве» нервной системы у обучающегося с умственной отсталостью. Такой срыв может произойти не только морально, но и физически при перегрузках и перегрузках, что может привести к негативному отношению к работе [9].

Желательно освободить физически ослабленных обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от участия в работе. Однако вместе со школьным врачом следует выбрать задачи, которые им посильны. Правильно подобранный труд способствует здоровью и физическому развитию. Правильно организованная работа часто помогает преодолеть негативные стороны обучающегося с умственной отсталостью. Для этого подвижным, легко возбудимым обучающимся рекомендуется дать работу, которая их сдерживает и помогает развить выносливость. Малоподвижным обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нужна работа, требующая активности и инициативы. Рассеянных обучающихся хорошо вовлекать в дела, требующие сосредоточения и внимания. Некоторые обучающиеся с умственной отсталостью иногда негативно относятся к работе, потому что им недоступны определенные работы.

Чтобы предотвратить это явление, учитывая возможность для обучающихся с умственной отсталостью, необходимо определить более широкий круг профессий, которыми они могут овладеть, и правильно организовать производственное обучение. Производственный труд создает благоприятные условия для развития не только профессиональных навыков, но и всей познавательной и личностной области обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), так как в процессе работы всегда есть необходимость общаться с людьми, анализировать и оценивать их действия и дела. М. В. Мозговой пишет: «Рабочее образование предлагает широкий спектр вариантов коррекции, так как у детей с умственной отсталостью в каждой трудовой деятельности развиваются такие качества, как желание работать, добросовестность, профессиональный интерес, настойчивость и трудолюбие» [29].

С. Я. Рубинштейн в своих исследованиях отмечает, что в процессе работы лучше проявляются предвидение и самоконтроль обучающихся с умственной отсталостью. Обучающийся с умственной отсталостью доволен, когда ему удастся правильно выполнить задание. Это создает чувство собственного достоинства даже у обучающегося, который ранее был совершенно неуверенным [37].

Г. М. Дульнев констатировал, что вопрос о развитии личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе трудового воспитания не является предметом специального систематического исследования. Ученый указал, что зависимость развития когнитивных процессов от обучения признается практически всеми [15].

Г. М. Дульнев наблюдал за деятельностью обучающихся с умственной отсталостью и указывал, как возникают решительность и самостоятельность в работе. Умение что-то делать привлекает обучающихся с умственной отсталостью. Сложнее, но важнее воспитывать такие качества, как критичность и самоконтроль. Когда обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает плохую оценку за задачу или ошибку в диктанте, они не всегда верят, что плохая оценка справедлива. Однако, когда обучающийся обнаруживает ошибку в том, что он сделал, он сразу же получает представление о допущенной ошибке и это побуждает его более внимательно следить за ходом своих действий [15].

В. А. Шинкаренко отмечает, что обучение трудолюбию играет важную роль в системе трудового образования. Его развитию способствует формирование общественно значимых мотивов, формирование интереса к труду [40].

Автор считает важным научить обучающихся с умственной отсталостью преодолевать трудности, с которыми они сталкиваются, и развивать желание преодолевать эти трудности. Важно показать обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) реальную пользу, которую каждый из них может принести другим. Это

достигается путем совмещения практической деятельности обучающихся с систематической разъяснительной работой. Сюда входят беседы, рассказы о работе, экскурсии на производство, встречи с директорами производственных учреждений, рабочими и т. д. Рассказы педагогов, воспитателей о работе, наблюдение обучающихся с умственной отсталостью за производственной деятельностью и, самое главное, участие в ней. Педагоги формируют рабочую мотивацию, которая ценит работу, желание работать и упорный труд [40].

В. Ф. Мачихина отмечает, что обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не могут полностью понять социальную значимость труда на высоком уровне. Следовательно, образовательная организация, адаптирующая основные общеобразовательные программы должна быть ограничена формированием подходящих трудовых представлений о работе в упрощенной и конкретной форме [27].

Особое внимание В. Ф. Мачихина уделяет развитию внеучебной деятельности и воспитательной работы в организациях, адаптирующих основные общеобразовательные программы. Автор подробно рассматривает вопросы трудового обучения на примере кружковой работы. По мнению В. Ф. Мачихиной, обучающимся 3 – 4 классов можно организовать кружки выпиливания, лепки, работы с натуральным материалом и бумагой. Особой популярностью у обучающихся с умственной отсталостью пользуются кружки для изготовления мягких игрушек и фигурок для кукольного театра. Необходимо предусмотреть кружки по хозяйству и приготовлению пищи. В. Ф. Мачихина указывает на значение коррекции ручного труда не только на уроках, но и в процессе внеучебной деятельности [27].

Одним из обязательных условий успешного включения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в работу является выбор доступных им основных видов работы. Однако, как показывает практика, этого все же недостаточно. Одним из ключевых условий привлечения выпускников вспомогательного училища к

производственной работе является предоставление им достаточной самостоятельности при выполнении рабочих задач. В основном, большое значение придается тому, чтобы обучающиеся с умственной отсталостью имели определенное отношение к работе и развивали профессиональные и профессиональные навыки и умения.

Трудовое образование в образовательной организации, адаптирующей основные общеобразовательные программы, не только учит и воспитывает, но, прежде всего, имеет корректирующую направленность. Трудовая деятельность способствует исправлению ошибок в личностном развитии обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), формирует произвольную и эмоциональную сферы, развивает социально значимую мотивацию, готовит обучающегося к будущей профессиональной деятельности, то есть осуществляет его социальную настройку. Организация трудового воспитания обучающихся с умственной отсталостью затруднена из-за его психофизических недостатков и должна основываться на индивидуальном подходе к каждому обучающемуся.

А. И. Чуркина отметила, что выполнение следующих условий имеет решающее значение для реализации принципа корректирующей ориентации в трудовом обучении [46]:

- комплексное планирование воспитательных, коррекционных, развивающих и воспитательных задач на каждое занятие;
- –подчинение содержания урока поставленным задачам;
- выбор оптимальной структуры обучения, включающей микроуровни и педагогические ситуации для решения задач коррекции;
- применение контроля рациональных методов и приемов обучения;
- осуществление дифференцированного подхода к обучающемуся;
- создание в образовательной организации максимально благоприятных школьно-гигиенических, образовательных, эстетических, морально-психологических условий для обучения и воспитания;

- постоянство и продолжительность корректирующих действий на обучающихся;
- профессионализация рабочего образования начиная с среднего класса;
- систематический анализ эффективности коррекционно-воспитательной работы на уроках трудового обучения.

Подводя итоги данной главы, мы пришли к следующим выводам.

Диалогическая речь обучающихся определяется как освоенные способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от характера их отношений к себе, к одноклассникам, от степени эмоционального благополучия каждого обучающегося в процессе общения. Формирование коммуникативных умений у обучающихся происходит в процессе общения с окружающими, а так же, в процессе жизнедеятельности. Коммуникативные умения неотрывно связаны с такой формой языка, как диалог. Диалог – это форма существования языка, связанная с его социальной природой и коммуникативной функцией. Активному развитию коммуникативных умений и в частности диалогу, способствуют занятия на уроках ручного труда. На уроках задействуются и речь, и мышление, мелкая моторика.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Организация и выборка исследования

По итогам проведенного анализа научно-методической литературы были отобраны методики в соответствии с темой исследования и принципами, которые были сформулированы Л. С. Выготским, С. Д. Забрамной, В. И. Лубовским и др.

Также были выбраны материалы и методические рекомендации, направленные на изучение особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Подобранные методики содержат пробы, целью которых является изучение мнения обучающихся о собственных коммуникативных умениях. Здесь же применялся метод интервьюирования классного руководителя обучающихся с целью оценки объективности высказанных обучающимися суждений.

Педагогический эксперимент был организован на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», находящейся по адресу: 620010 г. Екатеринбург, ул. Караванная, 11. Эксперимент проводился в процессе педагогической практики в срок с 15 января по 13 марта 2018 года. В эксперименте приняло участие 12 обучающихся в возрасте от 10 до 11 лет. Клиническое заключение на всех обучающихся отобранной группы – сниженная познавательная деятельность, легкая умственная отсталость.

Считаем необходимым описать обучающихся, которые участвовали в

педагогическом эксперименте.

Дарья Б. (10 лет). Самостоятельно справляется с таким предметом как русский язык, но иногда допускает ошибки. Любит предмет «Чтение» и читать самостоятельно, может ответить на вопросы по содержанию текста, может выучить наизусть стихи.

Анна Б. (10 лет). Русский язык как предмет вызывает у ребенка затруднения, задания выполняет с трудом и только при помощи взрослых (особенно домашние задания). Чтение послоговое, смысл прочитанного понимает редко.

Данил В. (10 лет). На уроках русского языка во время списывания допускает множество ошибок. Читать умеет, но не понимает смысл прочитанного текста, стихи выучить не может.

Ксения В. (10 лет). Читать умеет, но не желает. Смысл прочитанного иногда не понимает и испытывает трудности в пересказывании текста. Стихи может выучить только с помощью взрослого.

Алексей Г. (10 лет). Читает достаточно хорошо, смысл текста понимает, может легко выучить стихотворение. У обучающегося хорошая память.

Александр К. (10 лет). В процессе чтения могут возникнуть ошибки, пропускает строчки и перескакивает с одной на другую. Смысл прочитанного не всегда понимает. Может выучить стихотворение, но только при помощи взрослого.

Владислав К. (10 лет). Чтение – читает плохо, не понимает прочитанное.

Никита К. (10 лет). Может самостоятельно списать текст, но задания к тексту и все другие может выполнить только с помощью взрослого. Читать не любит, тексты не понимает и запомнить не может.

Алексей Л. (10 лет). Самостоятельно справляется с таким предметом как русский язык, но иногда допускает ошибки. Читать не любит, тексты не понимает и запомнить не может.

Анна Л. (10 лет). Русский язык как предмет вызывает у ребенка затруднения, задания выполняет с трудом. Читает плохо и не понимает смысл прочитанного текста.

Нармин М. (11 лет). На уроках русского языка во время списывания допускает множество ошибок. В процессе чтения могут возникнуть ошибки, пропускает строчки и перескакивает с одной на другую, не всегда понимает смысл прочитанного, стихи учит с помощью взрослого.

Александр М. (10 лет). Ребенок читает, но без особого желания. Смысл прочитанного текста понимает редко и не может его пересказать. Стихи может выучить только с помощью взрослого.

Общая характеристика класса: класс представлен слабыми обучающимися с низкой успеваемостью.

Обучающимся постоянно требуется помощь педагогов и других взрослых.

2.2. Методы и результаты констатирующего этапа исследования

Для того, чтобы педагогический эксперимент был эффективным, учитывались особенности всех обучающихся. С этой целью педагогом, проводившим эксперимент, все задания были проговорены по несколько раз, весь наглядный материал соответствовал возрасту испытуемых, а также с опорой на их индивидуальные возможности и способности. Экспериментальное исследование проводилось с каждым обучающимся индивидуально.

Целью исследования являлось изучение уровня формирования связной речи у обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Для реализации данной цели была адаптирована и использована методика изучения связной речи

обучающихся В. П. Глухова.

Исследование было направлено на определение умений обучающихся в использовании разных типов связных высказываний, например, составление связных рассказов с опорой на картинку или же с элементом творчества и фантазии.

С помощью данной методики были определены возможности обучающихся в передаче содержания текста (знакомого и малознакомого), в правильном восприятии сюжетной картинки и своего собственного замысла. Педагогическое исследование включало в себя комплекс мероприятий, состоящим из 6 заданий, каждое из которых проводилось в индивидуальном порядке.

Для педагогического эксперимента обучающимся предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составить предложения по отдельным картинкам, содержащим отдельные ситуации.

Целью исследования является определение способности обучающегося к составлению полного и законченного высказывания на уровне фразы в соответствии с изображенным действием на картинке.

Обучающемуся дается 5 – 6 картинок разного содержания, где мальчик поливает цветы, девочка ловит бабочку, мальчик ловит рыбу и так далее. Перед каждой картинкой обучающемуся предлагается следующая инструкция: «Расскажи, что нарисовано на картинке».

Результатом данного исследования является способность или неспособность обучающегося к установлению смысловых отношений и передаче их через соответствующую структурную фразу. Если обучающийся не в состоянии ответить на данный вопрос, ему задается второй (вспомогательный): «Что делает девочка (мальчик) на этой картинке». После задания проводится анализ полученных результатов (смысловое соответствие, правильность грамматического оформления фразы, имеются ли паузы и т. д.).

Выполнение задания оценивалось по следующим критериям и баллам:

Оптимальный уровень (4 балла) давалось обучающемуся, если он правильно отвечал на вопрос, фраза была оформлена грамматически правильно, фраза была адекватна смысловому содержанию картинки, а также полное и точное отображение содержания картинки.

Средний уровень (3 балла) давалось обучающемуся, если он дал правильный ответ на вопрос, но в смысловом ключе фраза имеет определенные недостатки (неточность информирования, ошибки в употреблении словоформ, нарушения связи слов в предложении, нарушен порядок слов во фразе, длительные паузы с поиском подходящего слова).

Ниже среднего (2 балла) дается обучающемуся, если он дал адекватный ответ на вопрос, но только после второго (уточняющего) вопроса педагога.

Низкий уровень (1 балл) дается обучающемуся, если он не смог дать адекватный ответ на вопрос, даже после дополнительного (уточняющего) вопроса от педагога. Фраза составлялась через перечисление предметов на картинке.

Таблица 1

***Количественные данные определения способности составлять
адекватное законченное высказывание***

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	8
2	50
3	25
4	17

Результаты показали, что детям сложно самостоятельно составлять высказывания на уровне простой фразы. Из-за этого потребовались дополнительные вопросы, которые требовали названия действия на картинке («Что делает мальчик, девочка?»). При этом 25 % детей имели ошибки в использовании словоформ, которые нарушали связь слов в предложении,

длительные паузы. Большинство обучающихся младшего школьного возраста (50 %) составляли предложение с наводящим вопросом, что приводило к один на картинке. У одного испытуемого (8 %) было сочетание семантических и синтаксических трудностей, которые были выражены в разной степени.

2. Составить фразы по картинкам, изображающим простые действия.

Целью данного задания является выявление способности обучающегося в установлении логико-смысловых отношений между предметами и передачи их в виде законченной фразы-высказывания.

Задание: обучающемуся необходимо было назвать предметы на картинках (девочка, лес, корзинка и другие), а после – составить фразу с использованием всех трех слов, которые были на этих картинках. Чтобы обучающемуся было легче выполнить данное задание, экзаменатор задавал дополнительный вопрос: «Что делает девочка», например.

Задача обучающегося состояла в том, чтобы установить возможное действие по картинкам и сформулировать это в собственной речи в соответствии с семантическим значением каждой картинки. Итогом данного задания является составление правильной фразы. Если обучающийся выполнил задание и применил слова только 1 – 2 картинок, то задание повторялось, при этом педагог дополнительно показывал пропущенную картинку, чтобы обучающийся обратил на нее большее внимание и использовал данное слово во фразе.

Оценивание результатов выполнения задания происходило с учетом наличия фразы в целом, ее адекватности, особенностей построенной фразы (ее семантической наполненности, синтаксической структуры, аграмматизмов и других особенностей).

Выполнение задания оценивалось по следующим критериям и баллам:

Оптимальный уровень (4 балла) давалось обучающемуся, если он

правильно отвечал на вопрос, фраза была оформлена грамматически правильно, фраза была адекватна смысловому содержанию картинки, а также полное и точное отображение содержания картинки.

Средний уровень (3 балла) давался обучающемуся, если он составил фразу с помощью педагога (через побуждение или вспомогательные вопросы), при этом обучающийся верно установил логико-смысловые отношения между предметами на картинках, которые он передал через законченную фразу.

Ниже среднего (2 балла) дается обучающемуся, если он составил фразу с помощью педагога (через побуждение или вспомогательные вопросы), но фраза была составлена из 1–2 слов. При этом обучающийся верно установил логико-смысловые отношения между предметами на картинках, которые он передал через законченную фразу, аграмматизмы отсутствуют.

Низкий уровень (1 балл) дается обучающемуся, если он составил фразу только из одной картинки, помощь педагога не использовал, обучающийся не смог установить логико-смысловые отношения между предметами на картинках.

Следующие задания должны определять уровень формирования и характеристики связной устной речи обучающихся в типах, доступных для данного возраста (пересказ, рассказы, основанные на визуальной поддержке и из личного опыта, рассказывание историй с элементами творчества). Оценка выполнения заданий по составлению разных типов рассказов учитывала показатели, характеризующие степень владения обучающимися связными речевыми навыками.

В процессе оценивания результатов исследования оценке подвергались следующие показатели: самостоятельность выполнения упражнения, полнота объема рассказа, последовательность, соответствие материала исходному тексту по смыслу и по поставленной перед обучающимся задачей.

Для оказания помощи обучающимся при выполнении задания, педагог мог задавать наводящие и побуждающие вопросы

Количественные данные на выявление умения устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	25
4	25

Учитывая вопрос, который задавали всем обучающимся: «Что сделала девочка?», из всех обучающихся лишь три человека (25 %) были в состоянии при учете всех трех картинок составить связное высказывание. 25 % детей составили предложение с небольшой помощью, но логико-семантические отношения между предметами были установлены правильно.

Для 33 % испытуемых педагоги были вынуждены объяснять задание второй раз (с указыванием на отсутствующую картинку), при этом фраза и утверждение все равно были составлены грамматически неверно. Два обучающихся (17 %) имели ярко выраженные синтаксические трудности, при построении предложения учитывалась только одна предложенная картинка вместо трех.

3. Составить рассказ из серии сюжетных картинок.

Целью данного задания является выявление у обучающихся навыков и умений составления рассказа по серии сюжетных картинок, в которых события развиваются в определенной последовательности.

В данном задании была применена серия сюжетных картинок под названием «Девочка и ежик». Перед обучающимся выкладывались все картинки, чтобы он мог их полностью изучить и внимательно рассмотреть. Обучающемуся давалась следующая инструкция: «Тебе нужно составить рассказ по картинкам».

До того момента, как составлялся рассказ, с обучающимся разбиралось содержание сюжетных картинок, объяснялись значения непонятных деталей

в обстановке на картинках.

Если у обучающегося возникали затруднения, экзаменатор мог задать наводящий вопрос или применялся метод жестового указания на конкретную картинку или деталь в ней.

В оценке выполнения данного задания во внимание брались показатели, определяемые спецификой данного задания: смысловое содержание рассказа должно соответствовать изображаемому на картинках сюжету, соблюдение логической связи между картинками.

Выполнение задания оценивалось по следующим критериям и баллам:

Оптимальный уровень (4 балла) давалось обучающемуся, если он самостоятельно составил связный рассказ, который полно и адекватно отражал сюжет, изображенный на сюжетных картинках. Все грамматические нормы соблюдены.

Средний уровень (3 балла) давалось обучающемуся, если он составил фразу с помощью педагога (через побуждение или вспомогательные вопросы, указание на картинку). Содержание картинок отражалось достаточно полно и в целом не нарушало логику рассказывания (допустимы пропуски некоторых моментов). Могут быть не резко выраженные нарушения связности рассказа и 1 – 2 ошибки в строении фразы.

Ниже среднего (2 балла) дается обучающемуся, если он составил рассказ по наводящим вопросам педагога. Связность высказывания нарушена. Обучающийся в рассказе пропускал моменты, действия, в рассказе отмечались множественные смысловые несоответствия.

Низкий уровень (1 балл) дается обучающемуся, если он составил рассказ только с помощью наводящих вопросов педагога. Логика повествования резко нарушена. Обучающийся пропускал существенные моменты и действия, мог выпустить целые сюжетные фрагменты, что нарушало смысл высказываний. Рассказ заменялся простым перечислением предметов, действий, изображенных на картинках.

**Количественные данные на выявление умения составлять рассказ по
серии сюжетных картин**

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	42
4	8

В процессе задания был проведен предварительный анализ содержания каждого изображения с объяснением значения некоторых ключевых элементов изображенной ситуации. При этом данное задание все равно осталось затруднительным для большего числа испытуемых. Обучающимся была необходима следующая помощь педагога: наводящие вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретный элемент. Всем обучающимся было трудно перейти с одного изображения на другое, возникали паузы при повествовании, трудности в самостоятельном продолжении ведения рассказа.

Помимо отсутствующих у обучающихся навыков рассказывания по заданному типу, эти трудности можно обосновать низким уровнем подвижности, трудностями переключения внимания, восприятия, памяти у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также недостаточностью координированности данных процессов с речью.

Для 33 % обучающихся некоторые моменты ситуаций, изображенных на картинках или возникающие в изображенной ситуации, были упущены в их рассказах. Было отмечено ограничение поля восприятия изображений (например, отображение действий только одного героя). Это свидетельствует о том, что у обучающихся слабая концентрация внимания в процессе речевой деятельности. У 42 % испытуемых было выявлено достаточно полное отражение содержания изображений, однако у них имелись некоторые ошибки в построении фраз (в единичных случаях). И только 8 % обучающихся смогли самостоятельно составить связный рассказ, адекватно

отражающий ситуацию, которая представлена на сюжетных картинках.

Двое обучающихся (17 %) продемонстрировали ярко выраженные нарушения в составлении рассказа по сюжетным картинкам. Такой рассказ практически представлял собой односложные ответы на вспомогательные вопросы педагога, полностью отсутствовала связность повествования. То есть рассказ мог выглядеть примерно таким образом: «Вот ежик... Это девочки.... Они под елкой... И грибы под елкой... Домой пошла».

4. Пересказать текст (знакомая сказка или короткий рассказ).

Целью данного задания является выявление умения у обучающихся составления связного высказывания на основе литературного образца, навыка пересказывания с сохранением последовательности событий. С этой целью обучающимся предлагалось рассказать по памяти всем знакомую сказку «Репка». Если обучающимся это казалось затруднительным, то педагог сначала рассказывал эту сказку, а затем просил обучающихся ее повторить. Во время проведения анализа особое внимание обращалось на то, насколько полно передавалось содержание сказки, имелись ли смысловые пропуски, были ли повторы, соблюдалась ли логическая последовательность изложений, а также имелась ли или отсутствовала смысловая и синтаксическая связь между предложениями, частями сказки и так далее.

В оценке выполнения данного задания во внимание брались показатели, определяемые спецификой данного задания: как понималось содержание сказки, полное или нет содержание пересказываемого текста, наличие логической последовательности, синтаксическая структура предложений; полнота объема пересказа.

Выполнение задания оценивалось по следующим критериям и баллам:

Оптимальный уровень (4 балла) давалось обучающемуся, если он самостоятельно составил пересказ сказки, полностью передал содержание текста, рассказ был связный, последовательный и логичный. Обучающимся были употреблены различные языковые средства, соответствовавшие тексту

сказки. Грамматические нормы речи соблюдены полностью.

Средний уровень (3 балла) давался обучающемуся, если он составил пересказ сказки с помощью педагога (через побуждение или вспомогательные вопросы, указание на картинку). Содержание сказки было передано достаточно полно. Могут быть не резко выраженные нарушения связности текста и 1 – 2 ошибки в строении структуры предложений.

Ниже среднего (2 балла) дается обучающемуся, если он составил рассказ по наводящим вопросам педагога и при повторном их применении. Связность высказывания нарушена. Обучающийся в рассказе пропускал моменты, действия, в рассказе отмечались множественные смысловые несоответствия. В рассказе отмечалась бедность языковых и речевых средств.

Низкий уровень (1 балл) дается обучающемуся, если он составил рассказ только с помощью наводящих вопросов педагога. Логика повествования резко нарушена. Обучающийся пропускал существенные моменты и действия, мог выпустить целые сюжетные фрагменты, что нарушало смысл высказываний.

Таблица 4

Количественные данные выявления умения строить связное высказывание по литературному образцу

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	42
4	8

Результаты показали, что у 33 % обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пересказ составлялся с помощью ключевых вопросов, были выявлены нарушения связного воспроизведения текста. Для остальных обучающихся пересказ представлял собой значительные трудности. 50 % обучающихся не смогли продолжить пересказ, они смогли передать только первую часть текста (начало). Они

давали ответы односложными ответами на дополнительные вопросы педагога, но не смогли продолжить пересказ. Рассказы остальных детей (17 %) характеризовались длительными паузами и повторениями, при этом отмечалась скудность и однообразие используемых языковых средств. Большое количество используемых обучающимися предложений были простыми, широко использовавшимися членами предложения (обиходной лексикой), простые предложения и односоставные нераспространенные предложения, процент сложных предложений был очень низким.

Пересказы обучающихся с умственной отсталостью говорили о нарушении лексико-грамматической структуры языка и очевидной нехватке словарного запаса. Предложения состояли в основном из существительных и повседневных глаголов. Для соединения слов в предложении обучающиеся использовали союзы (и, но), происходили необоснованные замены существительных личными и указательными местоимениями, прилагательные и наречия встречались крайне редко.

5. Составить описательный рассказ.

Целью данного задания является выявление у обучающихся навыка полного, точного и последовательного отображения основных свойств предметов, а также представления их в языковой форме.

Для выполнения данного задания обучающимся предлагалась кукла. Обучающиеся в течение нескольких минут должны были ее внимательно рассмотреть и изучить. После такого изучения им давалось задание составить рассказ о кукле по предложенному плану (по вопросам). Необходимо было рассказать, как зовут куклу, какого она размера (по величине), какие у нее есть части тела, из чего она сделана, какая на ней одежда и так далее. Если обучающемуся недоступно составление даже короткого рассказа по данным вопросам, ему предлагался вариант пересказа уже имеющегося текста про данную куклу по образцу, который предлагал педагог.

В оценке выполнения данного задания во внимание брались показатели, определяемые спецификой данного задания: полнота и точность

отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения; последовательно ли обучающийся описывает признаки и детали куклы, какие использует языковые средства для словесной характеристики.

Выполнение задания оценивалось по следующим критериям и баллам:

Оптимальный уровень (4 балла) давалось обучающемуся, если он в рассказе отразил все основные признаки куклы, правильно указал на все функции. Обучающийся соблюдал логическую последовательность при описании признаков предметов. Все смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа сохранены. Использовались различные словесные приемы для составления рассказа.

Средний уровень (3 балла) давалось обучающемуся, если он составил достаточно информативный, логически заверченный рассказ про куклу. В рассказе была отражена большая часть основных свойств и характеристик предмета. Могут быть не резко выраженные нарушения связности и логической последовательности описания признаков и свойств предмета и 1 – 2 ошибки в строении структуры предложений, а также незначительные лексико-грамматические нарушения.

Ниже среднего (2 балла) дается обучающемуся, если он составил рассказ по наводящим вопросам педагога и при этом рассказ был неинформативным (отражалась только 2 – 3 микротемы, которые описывали существенные признаки предмета). Также обучающийся не мог завершить микротему, часто возвращался к ранее сказанному. Рассказ получался беспорядочным с различными лексико-грамматическими затруднениями и нарушениями грамматического оформления рассказа.

Низкий уровень (1 балл) дается обучающемуся, если он составил рассказ только с помощью наводящих вопросов педагога. Логика повествования резко нарушена. Рассказ состоял из перечисления свойств и признаков предмета. Обучающийся имел выраженные лексико-

грамматические нарушения, он не в состоянии составить рассказ самостоятельно.

Таблица 5

Количественные данные умения отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	29
2	42
3	29
4	-

Окончательные результаты по данному заданию показали, что большинство обучающихся (42 %) составили рассказ, который отражал 2 – 3 ключевые характеристики предмета.

Представление характеристик и основных признаков куклы в этой группе обучающихся было беспорядочным, выявлены недостатки в грамматическом построении предложений. У 29 % обучающихся описание рассказа отличалось логической законченностью и отражало большинство основных особенностей предмета. Для 29 % испытуемых составление рассказа вызвало большие трудности. Они были в состоянии только запомнить и описать детали темы с помощью дополнительных вопросов, логического порядка не было. Испытуемые не могли составить даже короткого описательного рассказа, им предлагались описательные образцы, которые составлял экспериментатор.

Основными трудностями, с которыми столкнулись испытуемые, была низкая информативность рассказа, который в большинстве случаев заменялся простым перечислением свойств игрушки. Трудности вызывались также созданием грамматически правильных предложений и лексическими ошибками в утверждениях.

6. Продолжить рассказ по заданному началу (с применением картинки).

Целью данного задания являлось выявление возможности у

обучающихся решения поставленной перед ними речевой и творческой задачи, а также умений в использовании в процессе составления рассказа предложенного текстового и наглядно материала.

Для выполнения данного задания обучающимся демонстрировалось изображение кульминационного момента сюжетного действия в рассказе. Данное изображение подробно разбиралось, читался и разбирался текст по сюжетной картинке. А далее обучающимся давалось задание: необходимо придумать продолжение для этой картинки. Текст имел примерно следующее содержание: «Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шёл по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили три больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щёлкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...». Обучающимся необходимо было ответить на вопрос «Что случилось дальше». Помимо этого обучающимся предлагалась опора в виде наглядной картинки: мальчик, который сидит на дереве, под которым расположились волки, а вдали находится деревня.

В оценке выполнения данного задания во внимание брались показатели, определяемые спецификой данного задания: высказывание должно соответствовать по смыслу содержанию начала рассказа, должна соблюдаться логическая последовательность рассказа, оценивались различные сюжетные решения, использование различных языковых средств, грамматическая правильность речи.

Выполнение задания оценивалось по следующим критериям и баллам:

Оптимальный уровень (4 балла) давалось обучающемуся, если он составил рассказ полностью самостоятельно и довёл его до полного логического завершения. Обучающийся мог объяснить происходящие явления. Обучающийся соблюдал логическую последовательность при

изложении. Он смог решить творческую задачу и составил развернутый сюжет с использованием адекватных образов.

Средний уровень (3 балла) давался обучающемуся, если он составил рассказ самостоятельно или с незначительной помощью педагога, решив в целом поставленную творческую задачу. Могут быть не резко выраженные нарушения связности в рассказе, но при этом логика повествования не нарушена. Могут быть также незначительные лексико-грамматические нарушения.

Ниже среднего (2 балла) дается обучающемуся, если он составил рассказ по наводящим вопросам педагога. Могут быть отмечены некоторые несоответствия в смысловом плане, недостаточная информативность. Обучающийся не мог объяснить события, что в свою очередь снижает коммуникативную ценность изложенного текста. Рассказ отличался лексико-грамматическими затруднениями и нарушениями грамматического оформления рассказа. Связность высказывания имела нарушения.

Низкий уровень (1 балл) дается обучающемуся, если он составил рассказ только с помощью наводящих вопросов педагога. Логика повествования резко нарушена. Обучающийся имел выраженные лексико-грамматические нарушения, он не в состоянии составить рассказ самостоятельно.

Таблица 6

Количественные данные выявления возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	29
2	42
3	29
4	0

Выполнение творческого задания вызвало у обучающихся младшего школьного возраста наибольшее затруднение. Из них 30 % выполнили задание, не соответствующее задаче. Основные трудности проявились как в

решении творческой задачи, так и в реализации идеи в виде связного последовательного рассказа. Кроме того, 50 % обучающихся нуждались в помощи в виде наводящих вопросов для создания окончания рассказа. В этой группе наблюдались незначительные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, что не нарушало общей логики повествования.

Для многих повторение отрывков прочитанного текста вклинивается в их собственный рассказ, нарушая логику рассказа. Для 20 % обучающихся рассказы были написаны по той же базовой схеме с небольшими изменениями. В некоторых рассказах были отмечены смысловые упущения – отсутствие основного сюжетного момента, незавершенность сюжетов и т. д.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

Таблица 7

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи умственно отсталых младших школьников

Имя ребенка	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Общее кол-во баллов	Уровень
Дарья Б.	2	4	2	3	2	4	17	Ниже среднего
Анна Б.	2	4	2	3	2	4	17	Ниже среднего
Данил В.	1	1	2	1	1	1	7	Низкий
Ксения В.	3	2	2	1	2	1	12	Ниже среднего
Алексей Г.	4	4	4	3	4	3	21	Средний
Александр К.	1	1	1	2	1	1	7	Низкий
Владислав К.	2	4	3	2	2	2	15	Ниже среднего
Никита К.	2	3	2	4	4	3	14	Низкий
Алексей Л.	4	4	2	3	4	2	18	Ниже среднего
Анна Л.	2	2	2	1	1	3	11	Ниже среднего
Нармин М.	2	2	1	2	1	3	11	Ниже среднего

Таким образом, результатом проведённого исследования на выявление уровня сформированности связной речи являются следующие установленные характеристики связной речи обучающихся младших классов с умственной отсталостью. Обучающиеся достаточно редко используют в своей речи развернутую связную фразу. У них возникают затруднения при формировании связной синтаксической конструкции. При составлении

самостоятельной монологической фразы они применяют короткие фразы, допускают ошибки в построении развернутых предложений, затрудняются в выборе необходимых слов, а также нарушают смысл в организации высказывания и не устанавливают связь между различными элементами высказывания.

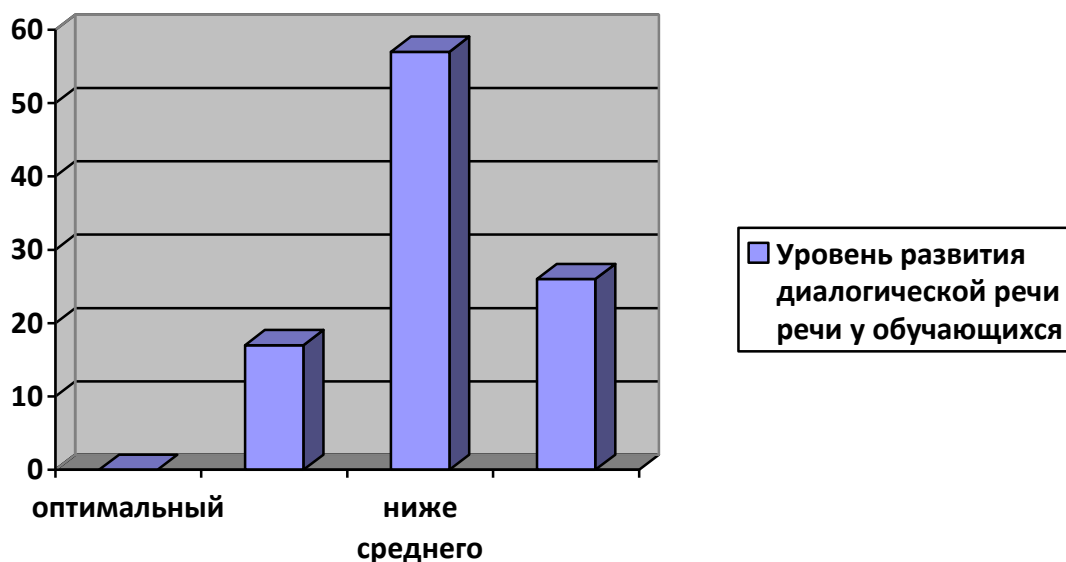


Рис. 1. Уровень развития диалогической речи у обучающихся 3 класса

Эта категория обучающихся испытывает большие трудности при создании отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с невозможностью установления логико-семантических отношений между предметами, а также с трудностями лексического и грамматического оформления высказывания.

Неполнота фрагментов микротем, нарушение логического порядка изложения, смысловые пробелы, несамостоятельность при составлении рассказов, длительные паузы на границах фраз или их частей могут свидетельствовать о затруднениях в осмыслении содержания развернутых монологических высказываний. Для более наглядной оценки образовательного уровня связной речи обучающихся с умственной отсталостью была использована балльная система оценивания, на основании которой все испытуемые были разделены на 4 группы.

Поэтому суммарная оценка в пределах 23 – 24 баллов характеризует достаточно высокий – «оптимальный» уровень сформированности связной речи, которой не соответствует ни один обучающийся, сумма баллов от 18 до 22 (баллов) соответствует «среднему» уровню, данному уровню развития соответствует только один обучающийся, от 11 до 17 (баллов) – «ниже среднего» – это 7 испытуемых (большая часть) и от 6 до 10 баллов – «низкому» уровню (3 обучающихся).

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА

3.1. Программа по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках ручного труда

С позиции развития диалогической речи у обучающихся с умственной отсталостью была применена методика, предложенная И. С. Назметдиновой «Развитие связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста». Однако данная методика направлена на развитие диалогической речи у обучающихся с условно нормативным развитием, поэтому предлагаемые задания были адаптированы по д обучающихся с умственной отсталостью, поскольку многие правила были бы сложны для понимания такими обучающимися. Для понимания были использованы:

- применение сказочных героев для проигрывания различных ситуаций;
- инсценирование различных сюжетов;
- сюжетные изображения;
- условия, в которых обучающиеся сами осознают нормы ведения диалога и сами их формулируют.

С целью формирования и развития были подобраны различные игры, например, «Увидел – назвал – показал», «Подарок», «Где мы были, мы не скажем», «Инопланетяне», «Здравствуйте». В начале проведения таких игр обязательно проводилась подготовительная работа, которая включала в себя беседу по теме дидактической игры. Во время беседы проводилась работа по

обогащению, уточнению и активизации знаний, которые будут необходимы в игре. Дидактические игры – это средство активного развития речи и развития навыков взаимодействия и взаимопонимания между обучающимися.

Коррекционное обучение было разделено на три основных этапа.

Первый этап: развитие у обучающихся вопросно-ответной формы речи.

На первом этапе необходимо развить у обучающихся с умственной отсталостью способность отвечать на вопросы и задавать их. Важно обращать внимание обучающихся на то, что необходимо не только слушать, но и слышать своего собеседника. Задачей этого этапа является развивать у обучающихся способность к осознанному выбору речевых и невербальных средств, опираясь на ситуацию общения. При этом на вопросы важно давать полные ответы. Однако необходимо научить еще и тому, как по-разному отвечать на вопросы в зависимости от ситуации: когда обучающийся должен дать краткий ответ, а когда – полный и развернутый, когда можно использовать невербальные средства общения, а когда стоит воздержаться.

С этой целью в процессе коррекционно-педагогического воздействия на уроках применялись следующие игры: «Невпопад», «Снежный ком», «Вопрос», «Волшебный мешочек», «Кто больше», «Распространение предложений» и другие.

Второй этап: собственно процесс общения.

Первичным на данном этапе является взаимодействие между обучающимися и общение. С этой целью были применены разного рода коммуникативные ситуации и игры, такие как «Увилел – назвал – показал», «Подарок», «Где мы были, мы не скажем», «Инопланетяне», «Угадай, что со мной», «Испорченный телефон» и многие другие.

В задачу данного этапа входит одновременное расширение и уточнение словарного запаса обучающихся с развитием грамматического строя речи и коррекцией произносительной стороны речи. Второй этап также предполагает проведение специально организованных коррекционных

занятий, проводимых отдельно и в индивидуальной форме.

Третий этап: Совершенствование усвоенных навыков.

С целью решения проблемы формирования диалогической формы речи и коммуникативных навыков на данном этапе используются различные дидактические, сюжетно-ролевые игры, ведение диалога со взрослыми и сверстниками. Также формированию диалога у обучающихся будет способствовать организация детского кукольного театра. Каждой проведенной игре предшествовала беседа по теме игры, благодаря которой обучающимся было проще сформировать представление о проведении этой игры.

Поскольку обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют ограниченный круг идей, необходимых для проведения ролевых игр, беседы сопровождаются демонстрацией и наименованием игровых атрибутов, демонстрацией объектов для игровых действий.

Процесс развития диалогической формы речи у обучающихся с умственной отсталостью затруднено еще по следующим направлениям: нарушенная коммуникативная способность, умение употреблять общие нераспространенные предложения, умение взаимодействовать с партнерами, умение выстраивать общение с учетом ситуации. Без специально организованной коррекционной работы обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не могут в полной мере овладеть коммуникативными навыками.

Итогом проведения коррекционной работы должно стать повышение объема знаний об окружающей действительности, должен повыситься уровень словарного запаса обучающихся с умственной отсталостью. Они приобретают способность к выражению своих мыслей, лучше вступать в контакт. Также они будут иметь возможность общаться на знакомые или малознакомые темы и строить свое общение в зависимости от коммуникативной ситуации. Игра служит отличным образцом взаимодействия между обучающимися, сверстниками и взрослыми, при этом

педагог является образцом, демонстрирующим правильные типы взаимодействия. Коррекционная работа в игре также направлена на обогащение словаря и развития речи обучающегося в целом.

Чтобы реализовать свои собственные идеи, специально-организованная сюжетно-ролевая игра должна содержать выражение детского опыта. Во время игры обучающиеся с умственной отсталостью переключаются с выполнения хорошо усвоенных действий на самостоятельное построение новых действий. Кроме того, в совместной игре неизбежно сталкиваются разные идеи разных обучающихся, которые затем необходимо согласовывать, чтобы создать единый совместный план.

Сюжетно-ролевая игра – это средство закрепления навыков диалогического общения и коммуникативных навыков. Помимо развития навыков диалога, этому способствуют речевые игры и игры для невербального общения. Детский театр также способствует развитию навыков диалога, особенно в процессе постановки сказок, поскольку обучающиеся с умственной отсталостью активно общаются друг с другом и с педагогами в неформальной обстановке при подготовке тематических спектаклей.

Целью данной работы является повышение у обучающихся уровня сформированности связной речи.

Ход работы: для реализации поставленной цели необходимо проведение занятий в групповой форме, для обеспечения целостного взаимодействия участников группы между собой с целью коррекционного воздействия на их нарушения.

Продолжительность коррекционной работы составляет 5 уроков, длительностью каждого из уроков 35 – 40 минут. Коррекционные уроки структурированы таким образом, что они обязательно включают игровые занятия, которые проводятся в позитивной эмоциональной атмосфере и вызывают положительные чувства, интерес и радость в общении. В начале каждого урока есть оригинальное приветствие, которое обучающиеся с

умственной отсталостью создают сами. В конце урока каждый раз проводится одно и то же прощальное действие. В одном уроке может быть использовано несколько упражнений.

Описание реализации комплекса упражнений

На ранних этапах работы обучающиеся чувствовали себя скованными и неуверенными. Им было трудно общаться с педагогом и другими членами группы. В дальнейшем обучающиеся становились менее застенчивыми с каждым последующим, потому что им нравилась благоприятная атмосфера, и они получали поддержку и похвалу.

Ниже представлена серия упражнений, направленных на формирование коммуникативной и речевой деятельности, такой как аудирование и говорение, которые являются фундаментальной частью диалоговой речевой формы.

1. Упражнения, которые направлены на развитие и обогащение словаря обучающихся по теме изобразительного искусства. Педагог просит обучающихся присесть, закрыть глаза и подумать о чем-нибудь добром и хорошем, вслух произнести самое доброе для него слово (только негромко), а затем прошептать это слово другу, сидящему рядом. Если этот обучающийся соглашается, то доброе слово произносится вслух для всего класса. По такому же принципу можно использовать слова различной тематики: назвать «зимнее», «праздничное», «солнечное» слова. Слово можно выбрать и в соответствии с сюжетной картинкой, которая может быть использована во время занятия.

2. Упражнение «Телефон». Целью данного упражнения является не только обогащение и активизация словарного запаса, но и воспитания навыка слушать своего собеседника, способности запомнить смысл услышанного и воспроизвести услышанное правильно. Обычно, чтобы провести данное упражнение, используют различные задания по разным тематикам, например, «Какой у вас любимый цвет, любимая краска?». Принцип упражнения схож с тем, что был описан выше: обучающийся сначала задумывает слово, затем

шепчет его собеседнику, а уже после – сообщает всей группе.

3. Упражнение «Скажи по-другому». Цель данного упражнения – обогащение словаря синонимов. Педагог дает обучающимся образец высказывания об определенной картине. Обучающиеся его внимательно слушают. Позже они получают инструкцию: нужно перефразировать то, что педагог сказал о картине и ее признаках, т. е. сказать другими словами. Подсказками могут служить слова – карточки с различными синонимами: художник – живописец, картина – полотно и т. д.

4. Упражнение «Маленький учитель». Обучающимся предлагается частично перефразировать самих себя, а не учителя. Чаще всего для ответа выбирается обучающийся, отличающийся гиперактивностью, который пытается говорить как можно больше, но при этом не умеет прислушиваться к чужим словам. Это задание также полезно для обучающихся, которые предпочитают хранить молчание, поскольку повторение чужих слов заставляет их бояться того, что они говорят.

5. Упражнение «Старая фотография». Это один из способов сделать предыдущее упражнение по-другому. Оно представляется в виде домашнего задания. Дома обучающийся с родителями изучает имеющиеся у них различные картины или старые фотографии, на которых изображены разные места и родственники. Обучающийся берет на себя роль педагога, который должен задавать родителям вопросы и переформулировать их ответы. Помимо образовательного и развивающего эффекта, эта игра также несет образовательную функцию, заключающуюся в знакомстве с историей своей семьи и распознавании лиц родственников на фотографиях.

6. Упражнение «Пять минут молчания». Помогает поддерживать индивидуальный подход к гиперактивным обучающимся с низким уровнем саморегуляции, включая тех, кто склонен к молчанию. Педагог подходит к одному обучающемуся и просит: «Помолчи пять минут (до моего сигнала), а потом ты скажешь, что хотел рассказать своим друзьям, какие варианты и предложения у тебя были».

7. Упражнение «Повтори так, как сказано». Первая задача состоит в том, чтобы сначала изучить слайд, а после его просмотра обучающиеся должны выполнить следующее задание: «Послушайте, что сказали ваши одноклассники и что я вам об этом сказал (несколько предложений). Определите, правильно ли я делаю. Как бы вы повторили слова одноклассника?» При выполнении этого упражнения необходимо, чтобы педагог не всегда правильно (а специально ошибочно) передавал смысл или форму предложений, произносимых обучающимися.

Таким образом, он обращает внимание на свои слова, ссылаясь на точность передачи чужих мыслей, а также обращает внимание на то, что одну и ту же мысль можно сказать разными словами, не теряя своего смысла.

8. Упражнение «Повтори самого себя». Применяется преподавателем в том случае, когда фраза обучающегося по тем или иным причинам не имеет отношения к картинке или тому, что на ней изображено. Педагог пересказывает высказывание обучающегося и делает вид, что не слышала или не неправильно поняла его слова, при этом педагог просит правильно повторить или уточнить то, что сказал до этого обучающийся. Этот прием дает обучающемуся возможность исправить собственное предложение как по содержанию, так и по форме.

9. Упражнение «Скажи в одном предложении». Упражнение применяется, когда обучающиеся начинают повторять одни и те же утверждения, т. е. появляется так называемая цикличность. Педагог просит обучающихся помолчать некоторое время, посмотреть на картинку, а затем сказать самое важное одним предложением.

10. Упражнение «Не повторяй». Оно применяется в случае «зацикливания» обучающимися на одной и той же фразе. Когда они слышат повторение одной и той же мысли, они показывают определенный предупреждающий знак, например, поднятую руку с раскрытой ладонь, обращенную к говорящему.

11. Упражнение «Заданное начало». Часто обучающимся трудно

говорить открыто, потому что они не знают, с чего начать. Чтобы устранить подобные проблемы для каждого на доске или индивидуально на карточках, предлагаются все более сложные варианты для начала построения предложения: «Я заметил», «Я почувствовал», «Я думаю», «У меня есть версия», и т. д.

12. Упражнение «Ограничение пространства картины». Педагог предлагает внимательнее рассмотреть часть рисунка. Этот метод могут быть использован обучающимися в том случае, если они не используют его в своих утверждениях. Первый способ: картина полностью открыта, педагог ограничивает пространство картины только с помощью задания: «Посмотрите на правый нижний угол картины, посмотрите на верхнюю часть».

Второй способ выполнения этой задачи – закрыть часть изображения. Педагог просит обучающихся угадать, что скрывается за закрытой частью. После этого открывается закрытый фрагмент, и они уже могут сравнить увиденное со своими предположениями. Педагог может использовать эту технику, чтобы привлечь внимание обучающихся к какой-то важной детали. В то же время данное задание может служить диагностикой уровня развития визуального мышления.

Третий способ выполнить эту задачу – полностью закрыть все изображение, оставив открытым только его центр. На протяжении урока постепенно раскрывается тот или иной фрагмент полотна. Утверждения должны основываться на той части, которая появляется перед их глазами. Педагог может попросить начать свой рассказ, указав место на картинке, где находится интересующая деталь, например, чтобы начать «В середине картинке я вижу».

13. Упражнение «Смотрим на картину по-новому». Через 10 – 12 минут после начала демонстрации слайда педагог попросит обучающихся закрыть глаза. Затем он задает вопрос: «Что нового вы увидели в этой картине?» Дополнительным условием может стать запрет на повторение

того, что было сказано ранее о картинке.

14. Упражнение «Говорю о том, что запомнил». Через 12 – 15 минут просмотра демонстрация слайдов прекращается. Дальнейшие разговоры строятся на основе того, что обучающиеся смогли запомнить. Затем слайд снова включается, и педагог подводит итоги. Такое упражнение не только помогает сразу же воспринять произведение искусства, которое находится перед глазами, но и запомнить получившийся образ, чтобы сохранить его в своей хотя бы кратковременной памяти.

15. Упражнение «Цепочка мнений». Обучающиеся молча рассматривают слайд в течение 3 – 4 минут. Затем они говорят по цепочке, внимательно слушают друг друга и перефразируют слова соседа, например: «Лена видит на картинке большую волну, а я вижу лодку»; «Саша заметил лодку на картинке, но мне кажется, что в лодке сидят люди – я вижу их шляпы на головах» и т. д. Постепенно можно усложнить задачу, попросив перефразировать не одно, а два или три предыдущих утверждения. Затем педагог проводит сводный анализ.

Таким образом, можно говорить что специально организованные приемы и методы, проводимые на уроках ручного труда, будут способствовать развитию воображения и связной речи обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, поскольку на таких уроках обучающимся будет требоваться подбирать слова к рисункам и картинам. Так, они смогут овладеть навыками сотрудничества, молчаливые обучающиеся станут более разговорчивыми, ведь на уроках создаются благоприятные условия для бесед и правильного взаимодействия и развития у них диалогической речи, воспитания культуры слушания и говорения как важнейших видов речевой деятельности.

Во время прохождения практики мы активно внедряли все эти упражнения. Было видно, что обучающимся нравится такой подход в обучении. Предложенные игры они воспринимали как развлечение, в это же время это являлось обучением. Чувствовали они себя более свободно и

уверенно, чем на уроке когда отвечали на вопросы учителя.

3.2. Апробация комплекса упражнений по развитию диалогической речи на уроках ручного труда. Проведение формирующего эксперимента

После того, как было выявлено, что у большинства обучающихся был выявлен низкий уровень и уровень ниже среднего, был проведен формирующий эксперимент, итогом которого должно было стать повышение уровня развития связного высказывания у обучающихся. Для этого был проведен контрольный эксперимент.

Коррекционные занятия проводились 2 раза в неделю в классе. Итого: было проведено 10 уроков, каждый из которых длился 40 минут.

Целью комплекса коррекционного воздействия стала коррекция нарушений развития у обучающихся и повышение уровня развития связной речи в процесс уроков рукоделия. Во время проведения урока активно были использованы беседа как форма диалогической речи, а также пересказ и свободный рассказ, как монологическая форма речи. С самого начала эксперимента нами испытывались трудности в применении данных методов, поскольку у всех обучающихся был выявлен низкий уровень формирования связных высказываний. При этом больше всего затруднений в работе было выявлено именно в построении монологического высказывания, а при взаимодействии «учитель – ученик» – меньше всего, поскольку это диалог.

В исследовании лишь четверо обучающихся были способны к пересказыванию текста в соответствии с картинным или словесным планом. Практически ни один из обучающихся не был способен к описанию поступков героев или их характеристик без наводящих вопросов от педагога. Но уже на заключительных занятиях некоторым обучающимся данное задание стало более доступно, хотя изначально они имели низкий уровень

формирования связной речи. Так, обучающиеся могли сами подготовить текст к пересказу и пересказать его по картинке или словесному плану без помощи педагога. Многими отмечалось, что они поняли, о каком герое говорится в произведении. Все это стало очевидным при анализе полученных после проведения контрольного эксперимента данных.

Контрольный эксперимент был проведен на том же классе, что и констатирующий. При этом испытуемым предлагалось выполнить те же задания, что и в констатирующем эксперименте.

1. Составить предложения по отдельным картинкам, содержащим отдельные ситуации.

Таблица 8

Количественные данные определения способности составлять адекватное законченное высказывание

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	25
3	42
4	16

Результаты показали, что детям сложно самостоятельно составлять высказывания на уровне простой фразы. Из-за этого потребовались дополнительные вопросы, которые требовали названия действия на картинке («Что делает мальчик, девочка?»).

Пятеро обучающихся (42 %) допускали множественные ошибки в процессе употребления различных словоформ, они нарушали связь слов в предложении, допускали длительные паузы. 25 % могли составить фразу при помощи наводящих вопросов педагога, который также указывал на выполняемое на картинке действие. У одного испытуемого (8 %) было сочетание семантических и синтаксических трудностей, которые были выражены в разной степени.

2. Составить фразы по картинкам, изображающим простые действия.

Таблица 9

**Количественные данные на выявление умения устанавливать логико-
смысловые отношения между предметами и передавать их в виде
законченной фразы-высказывания**

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	17
4	33

Учитывая вопрос, который задавали всем обучающимся: «Что сделала девочка?», из всех обучающихся уже 4 обучающихся (33 %) (вместо трех на этапе констатирующего эксперимента) были в состоянии при учете всех трех картинок составить связное высказывание. 17 % детей составили предложение с небольшой помощью, но логико-семантические отношения между предметами были установлены правильно.

Четверо испытуемых (33 %) педагоги были вынуждены объяснять задание второй раз (с указыванием на отсутствующую картинку), при этом фраза и утверждение все равно были составлены грамматически неверно.

Два обучающихся (17 %) имели ярко выраженные синтаксические трудности, при построении предложения учитывалась только одна предложенная картинка вместо трех.

3. Составить рассказ из серии сюжетных картинок.

Таблица 10

**Количественные данные на выявление умения составлять рассказ по
серии сюжетных картин**

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	0
2	33
3	34
4	33

В процессе задания был проведен предварительный анализ содержания каждого изображения с объяснением значения некоторых ключевых

элементов изображенной ситуации. При этом данное задание все равно осталось затруднительным для большего числа испытуемых. Обучающимся была необходима следующая помощь педагога: наводящие вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретный элемент. Всем обучающимся было трудно перейти с одного изображения на другое, возникали паузы при повествовании, трудности в самостоятельном продолжении ведения рассказа. Помимо отсутствующих у обучающихся навыков рассказывания по заданному типу, эти трудности можно обосновать низким уровнем подвижности, трудностями переключения внимания, восприятия, памяти у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также недостаточностью координированности данных процессов с речью.

Для 33 % обучающихся некоторые моменты ситуаций, изображенных на картинках или возникающие в изображенной ситуации, были упущены в их рассказах. Было отмечено ограничение поля восприятия изображений (например, отображение действий только одного героя). Это свидетельствует о том, что у обучающихся слабая концентрация внимания в процессе речевой деятельности.

Достаточно полное отражение содержания картинок наблюдалось у 3 обучающихся (33 %), у них наблюдались единичные ошибки в построении фраз. На этапе контрольного эксперимента только трое обучающихся (34 %) смогли полностью самостоятельно составить связный рассказ.

4. Пересказать текст (знакомая сказка или короткий рассказ).

Таблица 11

Количественные данные выявления умения строить связное высказывание по литературному образцу

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	8
2	50
3	33
4	9

Результаты показали, что у 33 % обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пересказ составлялся с помощью ключевых вопросов, были выявлены нарушения связного воспроизведения текста. Для остальных обучающихся пересказ представлял собой значительные трудности. 50 % обучающихся не смогли продолжить пересказ, они смогли передать только первую часть текста (начало). Они давали ответы односложными ответами на дополнительные вопросы педагога, но не смогли продолжить пересказ. Рассказы остальных детей (8 %) характеризовались длительными паузами и повторениями, при этом отмечалась скудность и однообразие используемых языковых средств. Большое количество используемых обучающимися предложений были простыми, широко использовавшимися членами предложения (обиходной лексикой), простые предложения и односоставные нераспространенные предложения, процент сложных предложений был очень низким.

Таким образом, по данному заданию практически не было изменений формирования связного высказывания обучающихся.

5. Составить описательный рассказ.

Таблица 12

Количественные данные умения отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	33
2	25
3	33
4	9

Проанализированные данные демонстрируют улучшения в полученных показателях. Так, трое обучающихся (25 %) могли составить рассказ с помощью наводящих вопросов педагога, в которых описывались 2 – основных признака предмета. Описание обучающимися признаков имело не упорядоченный характер, но при этом были выявлены нарушения грамматического оформления высказывания. Уже четверо обучающихся

(33 %) смогли составить описательный рассказ, при этом он был логически завершенным и отражающим большую часть основных характеристик описываемого предмета. Остальные обучающиеся (33 %) испытывали значительные трудности в составлении рассказа: они могли давать ответы на дополнительные вопросы педагогов, но рассказ их все равно был нелогичным и не последовательным. Одному обучающемуся было недоступно составление даже короткого повествовательного рассказа, поэтому ему предлагалось пересказать рассказ – образец, предложенный педагогом. Но и здесь обучающийся лишь перечислял основные признаки и свойства игрушки. При этом трудности были также и в грамматически верном оформлении высказываний, имелись лексические недостатки.

6. Продолжить рассказ по заданному началу (с применением картинки).

Таблица 13

Количественные данные выявления возможности обучающихся в решении поставленной речевой и творческой задачи

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	33
2	50
3	8
4	9

Выполнение творческого задания вызвало у обучающихся младшего школьного возраста наибольшее затруднение. Из них 33 % выполнили задание, не соответствующее задаче. Основные трудности проявились как в решении творческой задачи, так и в реализации идеи в виде связного последовательного рассказа. Кроме того, 50 % обучающихся нуждались в помощи в виде наводящих вопросов для создания окончания рассказа. В этой группе наблюдались незначительные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, что не нарушало общей логики повествования.

Для многих повторение отрывков прочитанного текста вклинивается в их собственный рассказ, нарушая логику рассказа. Одним обучающимся

(8 %) был составлен однотипный рассказ по предложенной элементарной схеме. И только один обучающийся (9 %) смог самостоятельно справиться с предложенным заданием. В некоторых рассказах были отмечены смысловые упущения – отсутствие основного сюжетного момента, незавершенность сюжетов и т. д. У четырех обучающихся отмечались нарушения связности рассказа ближе к его окончанию.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

Таблица 14

**Результаты исследования уровня сформированности связной речи
умственно отсталых младших школьников**

Имя ребенка	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Общее кол-во баллов	Уровень
Дарья Б.	3	4	4	3	2	4	19	Ниже среднего
Анна Б.	2	4	2	3	2	4	18	Ниже среднего
Данил В.	1	1	2	1	1	1	8	Низкий
Ксения В.	3	2	2	1	2	1	14	Ниже среднего
Алексей Г.	4	4	4	3	4	3	22	Средний
Александр К.	1	1	1	2	1	1	7	Низкий
Владислав К.	2	4	3	2	2	2	15	Ниже среднего
Никита К.	2	3	2	4	4	3	14	Низкий
Алексей Л.	4	4	2	3	4	2	21	Ниже среднего
Анна Л.	2	2	2	1	3	3	14	Ниже среднего
Нармин М.	2	2	1	2	2	3	12	Ниже среднего

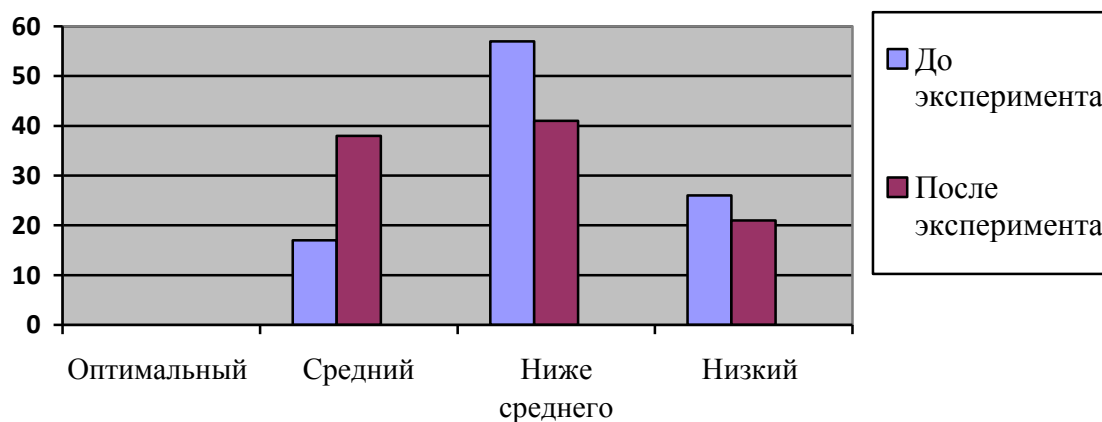


Рис. 2. Сравнение уровня развития связной устной речи у обучающихся 3 класса после апробации комплекса упражнений

Таким образом, по итогам проведения контрольного эксперимента были получены следующие результаты:

1. Двое обучающихся перешли с уровня «ниже среднего» на «средний уровень».
2. Одному обучающемуся практически удалось достичь оптимального уровня развития связного высказывания.

Было отмечено, что обучающимся было легче выполнять предлагаемые задания и при продолжении проведения коррекционного обучения результаты обучения будут еще выше.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование о том, как влияет трудовое воспитание на обучающихся с умственной отсталостью и их речевое развитие позволяет нам сделать следующие основные выводы.

Развитие и формирование у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) навыков связного высказывания возможно лишь при условии комплексной и систематической работы коррекционно-педагогического воздействия.

Л. С. Выготский, Р. М. Дульнев, Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, Т. Б. Филичева и многие другие исследователи посвятили свои труды изучению и разработке методов коррекционного воздействия, направленных на развитие диалогической речи у различных категорий обучающихся, в том числе и обучающихся с умственной отсталостью.

Изучение научно-методической литературы по проблеме исследования позволяет говорить, что нарушения речи у обучающихся с умственной отсталостью представляет собой сложное структурное нарушение, охватывающее все структурные компоненты речи. Здесь происходит нарушение не только речевых компонентов, но и смыслового и сенсомоторного уровня, которые являются более сложными. Поэтому развитие диалога как одной из форм речи является важным условием формирования и развития таких компонентов, как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Развитие диалогической речи происходит не только на специально организованных логопедических занятиях, но и во время уроков труда, например. Благодаря комплексному подходу развития диалогической речи у обучающихся с умственной отсталостью обеспечивается эффективность проводимой коррекционной работы. Таким образом, коррекционное воздействие должно проводиться в комплексе и систематически.

Также было определено, что коррекции речевых нарушений, а также личностному развитию у обучающихся с умственной отсталостью способствует вовлечение их в трудовую деятельность. Здесь же происходит формирование эмоционально-волевой сферы, вырабатывается мотивация к обучению и социальному взаимодействию. Все это готовит обучающегося к его социальной адаптации в обществе.

Из-за имеющихся у обучающихся с умственной отсталостью психофизиологических нарушений трудовое воспитание и его организация требует учета индивидуальных особенностей данной категории обучающихся. Трудовое воспитание – самый важный коррекционный фактор воспитания личности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, поскольку в процессе обучения ручному труду такие обучающиеся активно вовлекаются в диалог со сверстниками и педагогом. Здесь же происходит формирование новых типов мыслительной деятельности. Благодаря трудовому обучению обучающиеся получают новые навыки сотрудничества, работы и взаимодействия, а, следовательно, и навыки адаптации.

Следовательно, можно говорить, что коррекционное воздействие, оказываемое трудовым воспитанием в образовательной организации, не только выполняет свои собственные специфические задачи, но и оказывают влияние на развитие личности обучающихся, формирует и развивает у них положительные социально-личностные качества и характеристики.

Для проведения коррекционного воздействия в первую очередь необходимо было провести констатирующий эксперимент, направленный на исследование актуального уровня формирования связной речи у обучающихся с умственной отсталостью. Исследование показало, что у таких обучающихся имеется тенденция к дословному изложению рассказа, они застревают на отдельных словах, склонны часто повторять одно и то же слово или фразу. Также часто они акцентируют внимание на маловажных вещах, упуская важные детали. Они искажают смысл высказывания и речевое его оформление, отсюда возникают множественные затруднения в

формировании и изложении связного высказывания, составления рассказа по сюжетным картинкам, в которых понятна и логична закономерность изложения, а последовательность событий предопределена.

Данные проведенного констатирующего эксперимента показывают стойкость речевых нарушений у обучающихся с умственной отсталостью, особенно связной речи. Синтаксические конструкции, с помощью которых они создают связное высказывание, примитивны и имеют характеристики ситуационной речи. При этом наблюдается нарушение лексико-грамматической структуры речи. Большинство обучающихся используют в своих рассказах существительные, глаголы и местоимения, которые применяют в обиходной речи. Из них 70 % используют простые распространенные фразы, которые содержат 2 – 3 второстепенных члена, а 30 % используют простые нераспространенные фразы. Процент сложных предложений очень низкий.

Рассказы обучающихся характеризовались краткостью, нарушениями логической последовательности и лаконичностью изложения. Очень часто они складывались из отдельных фрагментов, из которых потом невозможно было составить полноценный и связный рассказ, и вместо активного развития сюжета наблюдали обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

На основании результатов исследования, а также после проведенного анализа научной литературы, был составлен и протестирован план с серией упражнений, которые были направлены на развитие связной речи у обучающихся с умственной отсталостью в процессе трудового обучения на уроке рукоделия.

Проведенное контрольного исследование и изучение эффективности проведенной работы показало, что у обучающихся улучшилась речевая деятельность, ее качество повысилось. Особенно улучшение состояния связной речи заметно при исследовании пересказывания текстов, это обусловлено тем, что практически на каждом коррекционном занятии

применялись картинный материал с использованием плана, как картинного, так и словесного, а занятия были направлены на развитие связного высказывания.

Диалогическая форма речи также отличается по своим качественным характеристикам: обучающиеся использовали более длинные предложения и делали меньше ошибок при согласовании слов в предложении. Результаты экспериментальной работы показывают, что использование методов развития диалогической речи на разных этапах обучения с сочетанием вербальных, наглядных и практических методов обучения способствует повышению качества связной речи учащихся.

На этом цель работы достигнута, а задачи выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипов, В. И. Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе / В. И. Антипов. – Москва : Сфера, 2008. – 189 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. – Москва : Просвещение, 1999. – 272 с.
3. Архипкина, Л. И. Работа по профориентации во вспомогательной школе-интернате / Л. И. Архипкина. – Москва : Эксмо, 1996. – 198 с.
4. Ахманова, О. С. Словарь омонимов русского языка / О. С. Ахманова. – Москва : Русский Язык, 1986. – 448 с.
5. Бадалян, Л. О. Невропатология / Л. О. Бадалян. – Москва : Академия, 2012. – 396 с.
6. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 288 с.
7. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 301 с.
8. Ветрова, В. В. Уроки психологического здоровья (книга для учителя) / В. В. Ветрова. – Москва : Пед. о-во России, 2000. – 192 с.
9. Воронкова, В. В. Комплексный подход к трудовому воспитанию учащихся вспомогательной школы / В. В. Воронкова. – Москва : Школа Пресс, 1994. – 216 с.
10. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1995. – 527 с.
11. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : [б. и.], 1995. – 124 с.
12. Гнатюк, А. А. Подготовленность выпускников вспомогательной школы к профессиональному труду / А. А. Гнатюк. – Москва : Эксмо, 2009. –

267 с.

13. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогики (учеб. пособие для студентов) / А. Н. Граборов. – Москва : Классик Стиль, 2005. – 247 с.

14. Джуринский, А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

15. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – Москва : Педагогика, 1969. – 198 с.

16. Еременко, И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – Киев : Вища шк., 1985. – 327 с.

17. Ефименкова, Л. В. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи) / Л. В. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.

18. Жидкина, Т. С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида / Т. С. Жидкина. – Москва : Академия, 2005. – 243 с.

19. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение, 1988. – 94 с.

20. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. – Москва : Просвещение, 1992. – 222 с.

21. Коломинский, Я. Л. Психология детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский. – Москва : Педагогика, 1990. – 197 с.

22. Короткова, Э. Я. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи / Э. Я. Короткова. – Москва : Академия, 1999. – 434 с.

23. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / под. ред. М. Н. Перова. – Москва : МГПИ, 1986. – 108 с.

24. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.

25. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва.: Совет. энцикл., 1990. – 682 с.
26. Лурия, А. Р. Внимание и память (материалы к курсу лекций по общ. Психологии) / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 320 с.
27. Мачихина, В. Ф. Воспитательная работа во вспомогательной школе / В. Ф. Мачихина. – Москва : Педагогика, 1980. – 57 с.
28. Мирский, С. Л. Трудовое обучение во вспомогательной школе / С. Л. Мирский. – Москва : Школа Пресс, 1994. – 145 с.
29. Мудрик, В. А. Социальная педагогика / В. А. Мудрик. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
30. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 587 с.
31. Назметдинова, И. С. Диалоги в младшем школьном возрасте: типы, варианты реплик / И. С. Назметдинова, Е. А. Кисть // Начальная школа плюс: До и После. – 2012. – № 11. – С. 39-45.
32. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.07.2019)
33. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : Сфера, 1996. – 240 с.
34. Основы обучения и воспитания аномальных детей / под ред. А. И. Дьячкова. – Москва : Просвещение, 1965. – 343 с.
35. Певзнер, М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 223 с.
36. Петрова, В. Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – Москва : Педагогика, 1977. – 200 с.
37. Разуван, Е. И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы / Е. И. Разуван //

Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 36-40.

38. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1986. – 98 с.

39. Специальная педагогика / Н. М. Назарова, Л. И. Асенова, Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2013. – 382 с.

40. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: минобрнауки.рф/документы/922/-файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 05.10.2019).

41. Чиркова, Т. В. Психологическая служба в детском саду / Т. В. Чиркова. – Москва : Пед. о-во России, 1998. – 225 с.

42. Чуркина, А. И. Трудовое обучение во вспомогательной школе / А. И. Чуркина. – Москва : Сфера, 2008. – 219 с.

43. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы / В. А. Шинкаренко. – Минск : Нар. асвета, 2009. – 195 с.

44. Шишкова, М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. И. Шишкова ; Моск. гос. пед. ун-т. – Москва, 2005. – 187 с.

45. Щерба, Л. В. Восточно-лужицкое наречие/ Л. В. Щерба. – Петроград, 1985. – 180 с.

46. Эльконин, Б. Д. Детская психология / Б. Д. Эльконин. – Москва : Академия, 2016. – 384 с.

47. Якубинский, Л. П. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – Москва : Наука, 1986. – 205 с.

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Спирина Ольга Михайловна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, группа ОЛИГ-1601z
Название работы	«Коррекционная работа по формированию диалогической речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках ручного труда»

Процент
оригинальности **57**

Дата 02.02.2021

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Обучающийся: Спирина Ольга Михайловна

Профиль подготовки «Олигофренопедагогика»

Группа ОЛИГ-1601z

Тема ВКР: Коррекционная работа по формированию диалогической речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках ручного труда

Качества выпускника, выявленные в ходе его работы над ВКР:

готовность выпускника владеет методами проведения научно-исследовательской работы, необходимые компетенции для работы по специальности у Ольги Михайловны сформированы;

самостоятельность работа выполнена самостоятельно, процент уникальности составил 57%;

ответственность на всех этапах работы была ответственна;

умение организовать свой труд достаточно организованна, прислушивалась к замечаниям руководителя;

систематичность работы работа выполнялась своевременно;

иные качества (добавить при наличии)

Характер отношения к работе над ВКР:

личный вклад в обоснование выводов и предложений научно-практическое исследование Спирина О.М. провела самостоятельно, выводы и предложения сформулированы ею лично;

соблюдение графика выполнения работы график выполнения работы не нарушала, всегда отчитывалась своевременно;

сложности (трудности) работы над ВКР, способы их преодоления возникавшие трудности успешно преодолевались.

Иное (при наличии) текст работы написан грамотно.

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:

ВКР может быть допущена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Чебыкин Евгений Васильевич

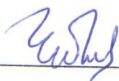
Уч. звание: доцент

Уч. степень: кандидат педагогических наук

Должность доцент

кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ

Подпись: _____



Дата 02 февраля 2021 г.